



# **TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRA/O DE EDUCACIÓN INFANTIL**

## **TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS COLABORATIVAS ENTRE INFANTIL Y PRIMARIA**

**Nombre de la alumna/o: Yesica Marquez Safont**

**Nombre del tutor de TFG: Manel Collado Vergara**

**Área de Conocimiento: Didáctica y Organización  
Escolar.**

**Curso académico: 2014-2015**



## **Agradecimientos**

Agradecer en primer lugar a Manel Collado Vergara, tutor del TFG y profesor en el segundo curso de la carrera, Grado en Maestra de Educación Infantil. Nos ha facilitado todo tipo de información, para realizar este TFG. Siempre nos ha animado a emprender cualquier proyecto, actividad o incluso en nuestra vida personal. Es un magnifico profesor, pues está en continuo aprendizaje, se involucra, está dispuesto a todo. En definitiva, está entregado a la educación. Es un profesor que nos ha marcado y no olvidaremos. Además, de ser un profesional ejemplar, es mejor persona. Constantemente con una sonrisa y con una vitalidad para ayudarnos en todo. “Gracias Manel, estarás siempre en nuestros corazones”.

También, agradecer al “Colegio Puértolas Pardo” de Alcora por dejarme desarrollar mi TFG.

Al mismo tiempo, a mi compañera de carrera y amiga M<sup>a</sup> Amparo Garcés Ventura, pues durante estos cuatro años y en la redacción de este trabajo, me ha ayudado mucho. Es una gran persona, que siempre está dispuesta a echarle una mano. “Gracias Amparito”.



## Modalidad TFG

---

Trabajo EXPERIMENTAL relacionado con la titulación de Grado en Maestra o Maestro de Educación Infantil, dentro de la asignatura de Didáctica y Organización Escolar y propuesto por el profesor Manel Collado Vergara que participa en esta titulación. En esta labor se investigará, evaluará y se expondrá una propuesta de mejora en una situación concreta: el funcionamiento de las Tertulias Dialógicas Colaborativas destinadas al alumnado de infantil y primaria mediante grupos interactivos.



## RESUMEN

Las Tertulias Literaria Dialógicas, dentro de las Comunidades de Aprendizajes, tratan mediante el diálogo igualitario, en el sector de la educación, paliar las desigualdades existentes actuales. Con esta investigación tratamos de demostrar que en las aulas de niños y niñas de infantil y primer ciclo de primaria, aun no teniendo la suficiente capacidad para reflexionar sobre los textos literarios clásicos, funciona, pues la base de las *TLD* es el cooperar, el colaborar, el relacionarse y a la vez compartir experiencias, para llegar a tener un respeto igualitario en la educación.

## ABSTRACT

---

The Dialogic Literary Gatherings within the Learning Communities, handled by the egalitarian dialogue, in the education sector, to alleviate the existing inequalities today. With this investigation we try to show that in the classrooms of children from infant and junior primary, although not having the capacity to reflect on the classic literary texts, it works. Because the basis of the *TLD* is to cooperate, to collaborate, interact and share experiences simultaneously, in order to have equal respect, education.

## PALABRAS CLAVE/DESCRIPTORES:

---

Comunidades de Aprendizaje, infantil y primaria, *Tertulias Literarias Dialógicas*, colaboración.

## DESCRIPTORS:

---

Learning Communities; kindergarten and primary cycle, *Dialogic Literary Gatherings*, collaboration





## JUSTIFICACIÓN

---

El motivo por el cual decidí realizar el trabajo de final de grado sobre las Comunidades de Aprendizaje, fue porque en segundo curso de la carrera tuvimos la oportunidad de participar en una escuela inscrita como tal y me encantó la experiencia. Por este motivo decidí profundizar más en este colectivo. Pero me surgió una duda, no sabía concretar dentro de ella, qué tema escoger. Comentando con mi tutor, que en la escuela donde estaba realizando las prácticas, llevaban a cabo un proyecto interetapa entre los niños de infantil y el primer ciclo de primaria, donde se realizan distintas tareas conjuntamente, llegamos a la conclusión que este proyecto entraba dentro de las *Tertulias Literarias Dialógica* (a partir de ahora, para referirme a este término utilizaré las siglas *TLD*). Un tema que me parecía muy interesante y, aunque he oído hablar mucho sobre ellas durante mi formación como futura maestra, no he tenido la oportunidad de participar en ninguna

Ante mi total desconocimiento sobre este tema, me reuní, otra vez, con mi tutor, para que me facilitara todo tipo de documentación sobre las *TLD* y las Comunidades de Aprendizaje. De este modo, pude enfocar mi trabajo e introducirme en este tema; y así a la hora de observar el proyecto, poder extraer las conclusiones y mejoras pertinentes.

Después de haberme documentado y tener las ideas más claras, procedí a informar y solicitar el permiso oportuno a la tutora del aula del segundo curso del segundo ciclo de infantil (p4) del centro “Puértolas Pardo” de Alcora, colegio donde me encontraba desarrollando el prácticum II, para poder realizar mi trabajo experimental basado en las *TLD*, obteniendo su consentimiento para proceder a su puesta en marcha.



# Índice

---

Agradecimientos.....	iii
Modalidad TFG.....	v
Resumen.....	vii
Abstract.....	vii
Palabras clave.....	vii
Descriptors .....	vii
Justificación.....	ix
1. Introducción teórica .....	1
2. Metodología.....	4
a) Objetivos, contenidos e hipótesis.....	4
a) Participantes.....	5
b) Material.....	6
c) Procedimiento.....	6
3. Resultados .....	9
4. Discusión/Conclusiones .....	11
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA .....	15
ANEXOS .....	17
ANEXO I.....	18
ANEXO II.....	19
ANEXO III.....	20
ANEXO IV.....	21
ANEXO V.....	22
ANEXO VI.....	23
ANEXO VII.....	24
ANEXO VIII.....	25
ANEXO IX.....	26



# 1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

---

Entre los siglos XVIII y XIX la sociedad sufrió un gran cambio como consecuencia de la Revolución Industrial. Este acontecimiento propició que muchas personas perdieran su puesto de trabajo al ser sustituidas por máquinas; provocando su exclusión social e impidiendo que éstas pudieran acceder a altos cargos o puestos de trabajo que requirieran algún tipo de cualificación, ya que estaban supeditados por las grandes élites y su gran ego no les permitía que sus súbditos pudieran alcanzar su mismo lugar o incluso superior. Ante su miedo a perder el control de la sociedad, no permitían que éstos se formaran al igual que lo hacían sus hijos.

Esta situación perduró a lo largo de los años quedando, la población con menos recursos, confinados a trabajos de menor calificación. Además de potenciar una separación por culturas, posición social, sexo, etc. Este hecho provocó la aparición de “guetos” donde se formaban agrupaciones según las razas. También era un hecho latente las discriminaciones a la mujer, subsistiendo a tareas del hogar.

A mediados del siglo XX, la mayoría de las actividades, operaciones, transacciones, servicios, etc, se empezaron a realizar a través de las nuevas tecnologías. Por tanto, era fundamental que todos y todas tuvieran la oportunidad de conseguir introducirse en la sociedad de la información que se estaba formando, dado que había penetrado de una manera rápida y evolucionaba raudamente. Se estaba constituyendo una nueva sociedad que requería mayor formación. Pues, mientras en las escuelas de élite surgían personas profesionales y preparadas para dirigir a esta sociedad, en las escuelas de zonas marginales, obtenían un alto grado de fracaso escolar, teniendo la imposibilidad de aspirar a una vida más provechosa. Tan sólo, en ese momento, daba cabida a los poderosos dominantes, que se aferraban al destructor modelo de producción capitalista, produciendo así las distinciones entre las clases sociales (status).

Fue a partir de los años setenta cuando esta humanidad oprimida por el poder de las clases dominantes empieza a querer tener una transformación, reclamando y revelando que la educación estuviera al alcance de todos y todas, buscando nuevas alternativas para llegar a romper con el fracaso escolar y erradicar las desigualdades sociales. Como bien apunta (Elboj et alii, 2002:6).

*«Mientras otros ámbitos como la empresa o la sanidad se van transformando acorde con los cambios sociales, nos percatamos de que las aulas y los centros no han cambiado demasiado. Se necesita la transformación de los centros educativos para lograr que todas las chicas y chicos obtengan las capacidades que requieren para no sufrir la exclusión en la sociedad de la información».*

También (Freire, 1997a ob cit Elboj et allí, 2002:38) manifiesta que *«La afirmación de que “las cosas son así porque no pueden ser de otra manera” es odiosamente fatalista y uno de los muchos medios con los que los dominantes intenta abordar la resistencia de los dominados»*.

Inmersos pues en la era de la información y por tanto, en una sociedad globalizada y conectada. Las personas más desfavorecidas no encuentran este cambio en la educación, pues aún perduran similitudes con la enseñanza de los años 50. Así pues, la innovación o alternativa urge para esta población. Pero para ello, la colectividad debe ser instruida de manera que sepan ajustarse a las exigencias de las circunstancias de la vida, tal y como reivindicaba (Delors, 1995:78 ob cit Valls, 1997-1999:59).

*«La aparición y el desarrollo de “sociedades de la información”, así como la continuación del progreso tecnológico, que constituye en cierto modo una tendencia importante de fines del siglo XX, subrayan su dimensión cada vez más inmaterial y acentúan el papel que desempeñan las aptitudes intelectuales y cognoscitivas. En consecuencia, ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable; se trata más bien de formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio»*.

Por tanto, se les tiene que proporcionar las herramientas adecuadas y ayudarles a que puedan acceder a ellas, a saber utilizarlas, a enseñarles nuevas formas interesantes de aprender, a motivarles a superarse, etc, pues capacidades tienen. Con ello se podrían paliar todas las desigualdades existentes. Así pues, que mejor manera para realizar esta tarea, que en el ámbito de la enseñanza. Como señala Freire: *«los profesionales de la educación, como poseedores de conocimiento educativo, tienen el deber ético de enseñar y facilitar el acceso a esos conocimientos»* (Freire, 1997b ob cit Elboj et allí, 2002:95).

Para llegar a este fin, algunos educadores y teóricos defienden que la cultura debe ser más dialógica. Ya no es el maestro quien tiene el saber absoluto. Debe haber un acuerdo entre toda la familia educativa. Así pues, proponen el diálogo igualitario para poder llegar a un entendimiento equitativo en la educación.

*«El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos, se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen»* (Freire, 1970:90 ob cit Valls, 1997-1999:107-108).

Con esto surgen pues, las “Comunidades de Aprendizaje”. Modelos educativos de transformación que rompen con las negativas, de no poder alcanzar la meta que cualquier persona sueña y desea. Además de disminuir la exclusión social y el fracaso escolar. Se describen como:

*«Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluido el aula».* (Valls, 2000:8).

En el estado español el pionero en estos proyectos ha sido la Escuela de Personas Adultas La Verneda- Sant Martí de Barcelona, donde todo un barrio se unió y consiguieron exitosamente su objetivo: una escuela de calidad para todos y todas; y de todos y todas, donde no existen desigualdades y cualquier ente de la comunidad puede aportar sus ideas.

Otros programas en el ámbito internacional que funcionaron fueron:

- School Development Program- Programa de desarrollo escolar (SDP) 1968 dirigido a minorías, chicos y chicas en situación de riesgo y fracaso escolar.
- Accelerated Schools- Escuelas aceleradas. Programas, parten de un análisis de la situación de estudiantes en riesgo.
- Success for All- Éxito escolar para todos y todas.

Todos estos proyectos tienen un mismo fin: la unión de toda la comunidad y el mismo propósito por parte de todos, conseguir el objetivo planteado. Para ello, *«... no sólo debemos ser capaces de transformar el centro Educativo, sino también, el entorno [...] debemos transformarnos, nosotros también, hablando, dialogando, viendo aquello que es mejor y aquello que no lo es. Así suponen un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de manera igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad de la información».* (Collado, 2010:58).

Todos estos proyectos, aspiraciones o sueños tienen como base las fundamentaciones pedagógicas críticas. Por ello, acogen a las opiniones de autores como Freire, Habermas o Vigotsky, entre otros. Además, son analizados por el programa europeo INCLUD-ED (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education), para ver si están superando el fracaso escolar y aumentando la cohesión social.

Dentro de las Comunidades de Aprendizaje se potencia la comunicación y el diálogo, como hemos comentado anteriormente. Por ello, Ramón Flecha implantó en el año 1980 el método de las *Tertulia Literaria Dialógica* en La Verneda Sant Martí de Barcelona, una escuela para adultos inspiradas en las propuestas educativas modernas, que surgieron en el siglo XIX e inicios del XX. Con las TLD, cada miembro comparte la lectura de textos literarios clásicos, con otros compañeros. Con esto incitan, motivan y aumentan la intención o interés por la lectura. Al mismo tiempo, al formar un “grupo” de conversación, aumenta la estima. Pues cada uno aporta y participa con ideas, comentarios o cualquier sugerencia que le ha transmitido el texto. Ello estimula a querer y creer por la lectura. Así mejoran las oportunidades educativas y personales, ya que *«La lectura dialógica supone multiplicar los espacios y las relaciones en las que se produce la lectura y relectura del texto: creando más situaciones de lectura, más diversas (dentro y fuera del horario escolar) e invitando a participar a más personas, y más diversas»* (Valls, Soler y Flecha, 2010:33).

Siguiendo esta práctica se consigue un dialogo igualitario. Pues las personas que participan no deben tener un nivel alto de lectura. Por tanto, al estar todos los miembros, en igualdad de condiciones, pueden expresar con libertad lo que les ha transmitido libro, y al mismo tiempo como expresan (Flecha y Díez-Palomar, 2010:26): «...*facilita que las y los estudiantes conozcan otros puntos de vista y así enriquezcan todavía más sus comprensiones*». Además, se abre a la reflexión crítica.

Por tanto, en esta práctica no existen segregaciones. Con ella se rompen las barreras de las desigualdades y da oportunidades a todos y todas. Sin discriminar su sexo, raza o condición social. Dado que cualquier persona es válida para poder cumplir su sueño de triunfar en la vida.

Las TLD son una buena manera de introducir en la lectura a los niños de infantil. Como futuros maestros y maestras, aplicando estas técnicas podemos potenciar el interés por la escucha de cuentos. Para que en un futuro, como lectores, amen la literatura y puedan adquirir un conocimiento cultural amplio. Esto les conducirá a afrontar los retos que la vida atañe.

## 2. METODOLOGÍA

---

Esta investigación ha estado basada en la “Metodología comunicativa crítica”. Es una metodología enfocada en una pedagogía dialógica, donde se pretenden que cualquier persona pueda aportar sus pensamientos, sin obtener rechazos, ni ser juzgada. Que sea escuchada y que se le atienda a sus necesidades. Es decir, es una transformación ante los prejuicios formados en esta sociedad.

Gómez González y Díez Palomar 2009:108, la definen como:

*“La metodología comunicativa crítica es una aproximación que ofrece una posible respuesta a esta situación de cambio social. Incorpora las voces de todas las personas involucradas en la investigación desde el inicio hasta el final de la misma. Crea conocimiento científico a través de validar tanto el discurso de los expertos, como el discurso de las personas no expertas”.*

Además para explicar esta investigación, llevada a cabo, la subdividiremos en los apartados siguientes:

### a) Objetivos, contenidos e hipótesis

En cuanto a los objetivos y contenidos marcados para esta tarea fueron:



OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionarse con alumnos de diferentes edades a lo largo de cada sesión del taller.</li> <li>- Dramatizar cuentos conocidos y el de creación propia.</li> <li>- Realizar talleres de manualidades diversos: flor e ilustración del cuento.</li> <li>- Inventar un cuento de manera colectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confianza con las propias posibilidades creativas y de dramatización.</li> <li>- El cuento y sus partes.</li> <li>- Los personajes.</li> <li>- La fiesta de "Sant Jordi".</li> <li>- Ilustración de un cuento.</li> <li>- Taller de manualidades.</li> </ul>

Además de los objetivos anteriormente mencionados, nos marcamos como propósito conseguir que los niños y niñas aprendan a escuchar las ideas y propuestas de sus compañeros, al mismo tiempo que participaran de manera activa en todas las sesiones programadas.

Por otro lado, también queríamos trabajar las competencias, **cultural y artística** (expresarse y comunicarse a través de los diferentes lenguajes artísticos y lingüísticos); **aprender a aprender** (gestionar el tiempo y el esfuerzo de manera eficiente); **sociocívica** (construir, aceptar y practicar las normas de convivencia) y la **lingüística** (desarrollar habilidades comunicativas verbales y no verbales).

Por último, es fundamental comprobar si se cumple la hipótesis:

- Funcionan las *Tertulias Literarias Dialógicas* colaborativas en el grupo formado por veinte niños y niñas de las aulas de 3 años, 4 años, 5 años, 1º de primaria y 2º de primaria.

## b) Participantes

Respecto a los participantes, comentar que para el desarrollo de las actividades formamos un grupo de un total de veinte niños y niñas. Siguiendo el siguiente procedimiento de selección: cuatro niños y niñas de tres años; cuatro niños y niñas de cuatro años; cuatro niños y niñas de cinco años; cuatro niños y niñas de primero de primaria y cuatro niños y niñas de segundo de primaria. Que a su vez se distribuyeron en cuatro subgrupos, todos ellos realizados por las maestras-tutoras del colegio de esas aulas. Para conseguir que éstos fueran lo más heterogéneos posibles se seleccionó a un miembro de cada clase.

Destacar, que, al mismo tiempo, las distintas maestras de los diferentes cursos, también realizaban las mismas actividades y con grupos formados de la misma forma. Pero en otras aulas. Es decir, cada maestra, por ejemplo: la correspondiente al curso de 3 años, tenía un grupo formado heterogéneamente por 20 niños y niñas de 3, 4, 5 años y de 1º de primaria y 2º de primaria. La maestra del curso de 5 años, la maestra de primero de primaria y la maestra de segundo de primaria, efectuaron el mismo procedimiento y tareas que el resto.

## c) Material

Material fungible, material para las manualidades y fichas para la realización del cuento. Además de los instrumentos necesarios para la recogida de información, como: la observación directa y sistemática, ya que es un proceso intencional estructurado y cuya función es recopilar datos significativos sobre el objeto de estudio. Para ello hemos utilizado notas de campo, donde apuntamos las reflexiones observadas durante todo el proceso de la investigación. Al mismo tiempo, utilizamos el método cualitativo para explorar y extraer los resultados y conclusiones oportunas con respecto a nuestros objetivos e hipótesis.

## d) Procedimiento

Las tareas a desempeñar se establecieron en cuatro sesiones entre el 12 de marzo y el 23 de abril de 2015 (día de “Sant Jordi”). Para su desarrollo decidimos que estas actividades se realizaran los jueves de 12 de la mañana a las 13 horas. Además así lo consideraron o acordaron las cinco maestras de las distintas aulas.

En primer lugar, remarcar que todas las sesiones se realizaron en valenciano-catalán. Pues al ser la leyenda de “Sant Jordi” en esta lengua, pensamos que sería una buena manera de potenciar más nuestra lengua.

En la **primera sesión** contamos la leyenda de “Sant Jordi”. Asimismo la visualizamos en la pizarra digital, para que resultara más atractiva.

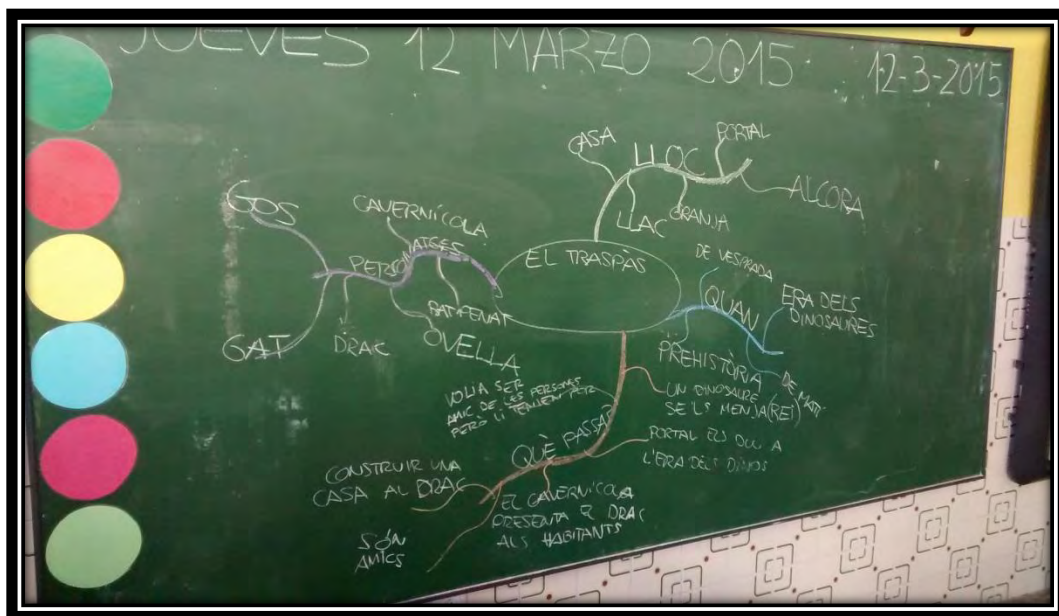
[https://www.youtube.com/watch?v=72oaUA\\_KEAo](https://www.youtube.com/watch?v=72oaUA_KEAo)

Seguidamente se les propuso a los alumnos y alumnas que inventaran, entre todos, una historia nueva. Que podía ser parecía o no a la historia visualizada.

Así pues, utilizamos un mapa mental dado que es: *«la forma más sencilla de gestionar el flujo de información entre tu cerebro y el exterior, porque es el instrumento más eficaz y creativo para tomar notas y planificar tus pensamientos [...] Todos los Mapa Mentales tienen algo en común: su estructura natural compuesta por ramas que irradian de una imagen central, y el uso de colores, símbolos, dibujos y palabras que se enlazan según un conjunto de reglas básicas, sencillas y amigables»* (Buzan, 2002:28-29), para extraer, algunas ideas, sobre la posible composición del cuento. Surgieron las siguientes:

- Los **personajes** que podía contener la historia. Las diferentes aportaciones fueron: *“dragons; un cavernícola; una rata penada; un gos; un gat i una ovella”*.
- El **lugar** de las diferentes escenas del cuento. A lo que contribuyeron con los siguientes zonas: *“una granja; un portal; una casa i un llac”*.

- También, **cuando** podía transcurrir la historia: “era dels dinosaure; en la prehist ria; per la vesprada i pel mat ; i en l’Alcora”.
- Y por último, pero no menos importante. **Qu  pasa?**, respondieron: “Un dinosaurio es menja al rei. Volia ser amic de les persones però li tenien por. Van anar al portal i traspasaren a l’era dels dinosaures. El cavernícola presenta el dragó al poble, amic o veïns. Li construeixen una casa. Al final tots es fan amics”.



Como se puede ver, cada opción la dibujamos con un color diferente, siguiendo la mec nica de los mapas mentales, para que a los niños y niñas les fuera más fácil diferenciar los pasos que tenían que seguir, a la hora de componer la nueva historia. Como bien apunta Tony Buzan, 2002:29 «*Gracias a los Mapas Mentales puedes convertir una larga y aburrida lista de información en un diagrama brillante, fácil de recordar y altamente organizado, en sintonía con los procesos naturales de tu cerebro*».

Con todo lo aportado por los niños y niñas, mayoritariamente por los mayores, porque a los alumnos de infantil les costaba soltarse al encontrarse cohibidos ante los de primaria, comenzamos a redactar el cuento. Destacar que la leyenda la dividimos en ocho páginas, dos de ellas dedicadas a la portada (**ANEXO I**) y contraportada, mientras que las seis páginas restantes correspondieron al desarrollo o cuerpo del cuento. En cada una de ellas constaba:

“*Hi havia una vegada, en un poble que s’anomenava Alcora, un cavernícola, un gos, una ovella i un gat que es van trobar tots en casa. Van anar al portal i els va transportar a l’època dels dinosaures*”. **Primera p gina (ANEXO II).**

“*Van fer un poble amb una valla (tanca) per a que els dracs no pogueren passar*”. **Segunda p gina (ANEXO III).**

“*Van dormir, i de mat , van donar una volta. El drac va trobar la valla (tanca), la va tirar i va entrar. Es van asustar (espantar) totes les persones i es van amargar*”. **Tercera p gina (ANEXO IV).**

*“Un drac que era bo va entrar, i va lluitar contra el drac roí (dolent) per vore qui es quedava en el poble. I el roí (dolent) es va intentar menjar al rei”.* **Cuarta página (ANEXO V).**

*“El drac bo va guanyar, i va dir al roí que se n’anara (n’anés) i que deixara (deixés) a les persones en pau. El roí se’n va anar, i els deia que volia ser amic d’ells, però no l’entenien i pensaven que deia coses roïnes”.* **Quinta página (ANEXO VI).**

*“Però un home sabia parlar en l’idioma del drac. Sabia que deia coses bones i aleshores, li van construir una casa i van ser tots amics”.* **Sexta página (ANEXO VII).**

Exponer, que al ser una obra inventada y creada por los propios niños y niñas, es decir, que las maestras no interveníamos, consideramos oportuno transcribir exactamente las palabras que nos aportaban los niños y niñas. Por tanto, no corregimos exhaustivamente el texto.

Una vez terminamos la redacción, teníamos que pensar el título. Se barajaron varios: *“el rei i el drac; el traspàs; el regne de tot un poble y el drac y els habitants d’Alcora”*. Por votaciones, ganó *“el traspàs”*.

Con todo esto se dio por finalizada la tarea.

En la **segunda sesión**, entregamos a cada grupo una de las páginas del cuento, con el texto ya impreso, correspondiente a ésta. En el folio también se reservaba un espacio, considerable, para que dibujaran lo que sucedía. Utilizamos la estructura de aprendizaje cooperativo denominada “folio giratorio”, donde *«La cooperación supone algo más que la colaboración: detrás de la cooperación hay valores fundamentales como la solidaridad y el respeto por las diferencias»* Pujolàs, (2009:4), para que cada niño diseñara una parte, dejando la parte más fácil a trazar, para los niños y niñas más pequeños. De esta forma colaboraban todo el grupo en su composición. Los niños más mayores conversaban con los pequeños sobre lo que podían dibujar estos. Además les ayudaban en la tarea.

Al haber cuatro grupos y seis páginas; al primer grupo que terminaba se le entregaba otra hoja para que realizara la misma función anterior.

Una vez dibujado todo el cuento, pasamos a introducir la elaboración de una flor para cada niño y niña. Así posteriormente, se la entregarían a sus familias el día de “Sant Jordi”, tal y como rige la tradición. Antes de realizar su desarrollo, les mostramos un ejemplo de cómo quedaría y empezamos a confeccionarla.

Repartimos, a cada niño y niña, una cartulina blanca (tamaño A4) con un tallo de una flor, que dibujamos previamente las maestras. En ella tenían que pintar, con cera blanda de color marrón, el interior del tallo. La parte de las flores la estamparían con pintura de diferentes colores. En este caso: amarillo, rosa y morado. Mediante una botella de plástico, que tuviera la base con puntas. Imitando así los pétalos **(ANEXO IX).**

Esta tarea no la pudieron terminar, así pues la pospusimos para el siguiente jueves.

En la **tercera sesión**, terminaron de cincelar la flor. Una vez finalizada la tarea las depositamos, en un lugar específico de la clase, para su secado. Seguidamente, a cada niño y